

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Cyberbullying: Descomprometimento moral no discurso
dos adolescentes no contexto português**

Mariana Sofia Afonso Guerreiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Cyberbullying: Descomprometimento moral no discurso
dos adolescentes no contexto português**

Mariana Sofia Afonso Guerreiro

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão
Dissertação coorientada pela Professora Doutora Nádja Margarida Salgado Pereira**

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2018

Agradecimentos

Este último ano foi um dos mais difíceis a nível pessoal, com muita vontade de baixar os braços, mas sempre tive alguém que me agarrasse e nunca me deixasse cair. A todos eles, um muito obrigado.

Primeiramente, quero agradecer à Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão pela força, motivação que me transmitiu ao longo deste percurso.

À Doutora Nádia Pereira por todo o seu trabalho e motivação. Foi incansável durante este último ano, sempre disposta ajudar no que era necessário.

Ao doutor Sidckay Bezerra, que me orientou na primeira fase deste projeto, uma ajuda fundamental para o seu nascimento.

À restante equipa que também me ajudou a desenvolver todo este trabalho: Professora Doutora Paula Costa Ferreira, Professora Doutora Paula Paulino e à Sofia Francisco. Muito obrigada a todas!

Ao Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo da cidade do Portimão, aos alunos que muito gentilmente se voluntariaram a participar nesta investigação, e muito em particular, à Psicóloga do SPO do agrupamento, Doutora Isabel Quirino, que sem a sua ajuda nada disto seria possível.

Aos meus avós, que sempre acreditaram em mim, e me ajudaram sempre neste percurso que já tem alguns anos.

A minha irmã, pela motivação que me deu quando as forças faltavam.

Aos meus pais, que apesar deste último ano, foram ao longo destes anos um suporte essencial. Sei que um dia tudo vai ficar bem.

À minha pequena Shantala, apesar de ainda seres muito pequenina, és sem dúvida a minha força muitas vezes.

Por último, quero agradecer ao Rúben Guerreiro, o meu suporte durante estes últimos cinco anos, que serão muitos mais. Obrigada por acreditares em mim e estares sempre ao meu lado! Juntos somos mais fortes!

Resumo

O cyberbullying é uma forma de violência entre pares que ocorre no contexto virtual e que se caracteriza pela intencionalidade de magoar o outro, de forma repetida e agressiva, com o objetivo de causar dano ou stresse emocional. O impacto negativo deste fenómeno nas vítimas parece ser mais visível nos adolescentes, podendo conduzir ao abandono escolar, consumo de substâncias psicoativas e dificuldades de relacionamento. Neste sentido, é essencial prevenir e intervir no cyberbullying, em particular junto dos adolescentes. O comportamento do observador, especificamente, tem vindo a ser estudado com maior ênfase nos últimos anos, considerando a influência que o mesmo pode ter neste tipo de situações. Por um lado, os observadores podem intervir de forma positiva e ativa, nomeadamente denunciar, procurar ajuda para lidar com a situação, ou defender a vítima. Por outro lado, muitas vezes, os observadores não intervêm da forma desejada, juntando-se ao agressor, reforçando o seu comportamento, ou ignorando a situação e optando por não intervir. Como tal, é necessário averiguar os possíveis motivos que levam a este último tipo de comportamentos. Este estudo tem como principal objetivo perceber os mecanismos psicológicos que os adolescentes utilizam para justificar moralmente as ações dos agressores, em situações de cyberbullying, segundo uma perspetiva sociocognitiva. Neste trabalho, foi realizada uma análise temática de 25 entrevistas semiestruturadas a adolescentes, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos ($M= 16.8$), provenientes de uma amostra alargada de 160 participantes. Os mecanismos de descomprometimento moral que apresentaram maior incidência foram linguagem eufemística (37.9%) e atribuição de culpa à vítima (51.7%). Estes resultados indicam, assim, que os adolescentes que se descomprometem moralmente das situações de cyberbullying parecem desvalorizar o grau de seriedade do comportamento do agressor, utilizando expressões linguísticas nesse sentido (i.e., linguagem eufemística), além de atribuírem frequentemente a responsabilidade pelo comportamento do agressor à vítima. Também foi visível a presença de outros mecanismos de descomprometimento moral, nomeadamente comparação vantajosa, deslocamento da responsabilidade, difusão da responsabilidade e distorção das consequências. O presente trabalho pretende contribuir para salientar a importância do papel dos observadores na prevenção e na intervenção em situações de cyberbullying. Neste sentido, através da compreensão dos mecanismos que os adolescentes utilizam para se descomprometer moralmente, poderá tornar-se mais fácil definir estratégias psicoeducacionais que conduzam os observadores a intervir de forma ativa e positiva no cyberbullying.

Palavras-chave: cyberbullying; observadores; adolescentes; descomprometimento moral

Abstract

Cyberbullying is a form of peer aggression which occurs in the virtual context, and it is defined by the intentionality of harming others, in a repetitive and aggressive way, in order to cause damage or emotional distress. The negative effects of this phenomenon seem to be more prominent in adolescents, such as school dropout, consumption of psychoactive substances, and relationship difficulties. In this sense, it is essential to prevent and intervene in cyberbullying, especially among adolescents. Studies on bystander behavior have increased in recent years considering the influence bystanders may exert in this type of events. On the one hand, bystanders may be active and positive participants by reporting, seeking help or defending the victim. On the other hand, bystanders often behave in an undesirable manner by joining the aggressors, reinforcing their behavior, or ignoring the situation and choosing not to intervene. Therefore, there is a need to apprehend the possible motives which lead bystanders to this later type of behaviors. The main objective of this work is to understand the psychological mechanisms used by adolescents to morally justify aggressors' actions in cyberbullying situations, according to a sociocognitive approach. In this study, a thematic analysis of 25 semi-structured interviews of adolescents, aged from 14 to 20 years ($M = 16.8$), from a larger sample of 160 participants, was conducted. The mechanisms of moral disengagement which were found to be more prevalent included euphemistic labelling (37.9%) and blaming the victim (51.7%). These results suggest that adolescents which tend to morally disengage in cyberbullying situations seem to diminish the degree of seriousness of the aggressor's behaviors, by resorting to linguistic expressions (i.e., euphemistic labelling) with that intention. Additionally, results suggest that adolescents often seem to attribute the responsibility of aggressor's behaviors to the victim. Other mechanisms of moral disengagement were also found, such as advantageous comparison, displacement of responsibility, diffusion of responsibility, and distortion of consequences. The present work emphasizes the importance of bystanders in the prevention and intervention in cyberbullying events. In this sense, understanding the mechanisms used by adolescents to morally disengage may help to better define psychoeducational strategies which can contribute to more active and positive bystanders' actions with regard to cyberbullying.

Keywords: cyberbullying; bystanders; adolescents; moral disengagement

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Abstract	v
Enquadramento teórico.....	1
Conceito e especificidades do cyberbullying	1
Cyberbullying e descomprometimento moral	6
Pertinência do estudo e questões de investigação.....	10
Metodologias de investigação	11
Participantes e contexto	11
Instrumentos.....	11
Procedimento	13
Análise dos dados.....	13
Apresentação e discussão dos resultados	16
Locus de comportamento.....	16
Agente da ação.....	19
Resultados da ação.....	22
Destinatário da ação.....	24
Considerações finais.....	26
Conclusão	26
Implicações para a intervenção.....	28
Limitações e pistas para investigação futura	30
Referências Bibliográficas	32
Anexos	

Índice de tabelas

Tabela 1. Operacionalização das categorias de análise	13
Tabela 2. <i>Locus</i> de Comportamento	15
Tabela 3. Agente da ação	17
Tabela 4. Resultados da ação	19
Tabela 5. Destinatário da ação	21

Enquadramento teórico

Conceito e especificidades do cyberbullying

Segundo um relatório da Organização Mundial de Saúde (2014), os episódios de violência podem ter consequências negativas na vida das pessoas, nomeadamente conduzir ao abandono escolar, ao desemprego, a dificuldades de relacionamento, ao consumo abusivo de substâncias psicoativas, à depressão e, em última instância, ao suicídio. Quando falamos de agressão em crianças e adolescentes, é importante considerar que as consequências tendem a ser mais graves do que em idades mais velhas (Went & Lisboa, 2013). Ou seja, para além do impacto psicológico que a agressão proporciona, a eventualidade de não existir ainda maturidade suficiente por parte da criança ou do adolescente para saber como resolver a situação, poderá fazer com que o jovem interiorize que a única forma de se defender é responder igualmente de forma agressiva.

A violência, no contexto educativo, tem vindo a mostrar-se como um dos problemas centrais da atualidade que carece de intervenção adequada (Souza, Veiga Simão & Caetano, 2014). De acordo com Freire, Veiga Simão e Ferreira (2006), a presença de violência na escola não coloca apenas em causa o bem-estar, mas também a capacidade dos professores para educarem, orientados pelos valores de paz e de respeito pelos direitos humanos. Neste sentido, a violência em contexto escolar tem repercussões não só para os alunos, como também para os agentes educativos, o que condiciona o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente o desenvolvimento social e afetivo dos vários intervenientes (Souza, 2011).

O bullying é uma forma particular de violência entre pares, com elevada prevalência no contexto escolar (Wendt & Lisboa, 2014). Olweus (1993) definiu este conceito como um comportamento agressivo, intencional e repetitivo, caracterizado por um desequilíbrio de poder, em que a vítima é considerada como um ser fisicamente e psicologicamente mais fraco por parte do agressor. Segundo Berger (2007), existem três aspetos cruciais quando se define este fenómeno, sendo eles a repetição (i.e., não acontece ocasionalmente), o dano (i.e., comportamento prejudicial com o objetivo de intimidar) e a desigualdade de poder (i.e., os agressores são vistos como mais fortes ou capazes e as vítimas como seres indefesos). Este autor classifica ainda este fenómeno consoante o tipo. O bullying físico pode envolver comportamentos de agressão física como socos, pontapés, empurrões e roubo de alimentação/material e é um comportamento que tende a

diminuir com a idade. O tipo verbal inclui comportamentos nos quais existem insultos e atribuição de nomes com o objetivo de envergonhar/humilhar a vítima e tende, pelo contrário, a aumentar com a idade. O bullying relacional acontece quando o agressor afeta o relacionamento social da vítima com os demais, afastando-a dos outros de uma forma deliberada. Este tipo de comportamento é mais visível quando se atinge a puberdade, uma vez que, nesta fase, a necessidade de relação com os pares é essencial (Berger, 2007). Por último, o tipo eletrónico ou cyberbullying, no qual se centra o presente estudo, ocorre quando existem ataques através de meios tecnológicos e de comunicação (Berger, 2007). Segundo Wendt e Lisboa (2013), os efeitos do cyberbullying podem ser, muitas vezes, mais graves do que os do bullying presencial, nomeadamente as vítimas de cyberbullying têm uma maior probabilidade de abandonarem a escola e apresentarem um baixo rendimento escolar, assim como de desenvolverem problemas sociais e emocionais e tentarem o suicídio.

Os observadores de cyberbullying, em particular, são intervenientes fundamentais neste fenómeno, não só porque podem intervir ativa e positivamente, nomeadamente como denunciadores da situação, assim como atuar como agentes de prevenção, designadamente através da sensibilização (Craig & Pepler, 2007). Durante este processo, primeiramente é necessário sensibilizar todos que é necessário intervir, de seguida transmitir que estratégias é que devem de ser adotadas por elas para que tenham o efeito pretendido, caso contrário, o defensor pode vir-se a tornar uma segunda vítima. (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). Com a esperança que os observadores intervenham em situações de agressão, é necessário compreender de que forma é que os observadores percecionam os episódios de cyberbullying do ponto de vista moral, ou seja, perceber que atribuições morais fazem a estas situações para melhor explicar e entender o seu comportamento perante as mesmas. Esta compreensão permitirá tornar mais claro o que conduz os observadores a agir perante uma situação de cyberbullying. Neste sentido, no presente estudo, pretende-se analisar o discurso de adolescentes do 3º ciclo (9º ano) e do ensino secundário (10º e 11º ano de escolaridade), tendo por base a Teoria do Descomprometimento Moral (*Moral Disengagement* – Bandura, 1990), sob a perspetiva dos observadores de cyberbullying.

Existem inúmeras definições de cyberbullying, porém muitos autores (Hinduja & Patchin, 2014; Lisboa & Wendt, 2013; Menesini et al., 2012; Menesini et al., 2013; Olweus, 2013) concordam que o cyberbullying é um ato ou comportamento intencional, repetido e agressivo, realizado através de meios eletrónicos e executado por um ou mais

indivíduos, com o objetivo de causar dano intencional ou stresse emocional aos outros. Hinduja e Patchin (2014) referem que, em situações de cyberbullying, os adolescentes utilizam computadores, telemóveis, entre outros meios tecnológicos para perseguir, ameaçar e intimidar as vítimas, sendo os comportamentos mais característicos o envio de email/mensagens ofensivas, a criação de sites de forma a humilhar a vítima, a publicação online de fotos/vídeos da vítima, comentários insultuosos e a exclusão social da vítima.

Tal como acontece no bullying tradicional ou presencial, no cyberbullying existem três principais critérios para o definir (Menesini et al., 2012), sendo estes a intencionalidade, ou seja, o agressor tem a intenção de prejudicar a outra pessoa; a repetição, considerando que, mesmo havendo apenas um caso de agressão virtual por parte do agressor, essa mesma agressão pode ser replicada pelos demais; e o desequilíbrio de poder, ou seja, o agressor considera-se mais “poderoso” do que a vítima, o que pode causar sentimentos de impotência por parte da mesma, dificultando a procura de estratégias para se defender. Contudo, estes autores também descrevem características específicas, subjacentes a este fenómeno e que o diferenciam de outros tipos de bullying. Um desses aspetos corresponde ao anonimato, ou seja, o agressor pode enviar mensagens, publicar imagens e vídeos desadequados, quando assim o entender, sem se identificar. Deste modo, muitas vezes, existe dificuldade em identificar o agressor, ou o espaço em que as agressões tiveram lugar, porque os agressores têm a possibilidade de agredir a vítima de forma anónima e em qualquer lugar em que as tecnologias de informação estejam disponíveis (Amado et al., 2009). A questão do público versus privado é outro aspeto particular a ter em conta, isto porque os jovens parecem considerar um ataque mais grave quando uma imagem privada é carregada na internet e se torna pública, do que quando algo embaraçoso é escrito em particular, uma vez que existe uma audiência maior do que noutras formas de bullying (Menesini et al., 2012). Este fenómeno envolve, assim, três principais vetores: o agressor, a vítima e as novas tecnologias.

Willard (2006) aponta algumas formas e tipos de comportamento, com a finalidade de rebaixar e humilhar os outros, característicos do cyberbullying:

- Provocar, através do uso de linguagem vulgar e ofensiva para com a vítima;
- Perseguir ou assediar, pelo envio repetido de mensagens desagradáveis;
- Denegrir, difamar ou inventar mentiras sobre a vítima, com o intuito de distorcer a sua imagem e reputação;
- Personificar, ou seja, fazer-se passar pela vítima numa plataforma eletrónica, ou usar o seu telemóvel, para prejudicar o relacionamento com os seus amigos;

- Violar a intimidade, através da partilha online com terceiros de segredos, informações, ou imagens incômodas/inconvenientes da vítima;
- Excluir, pela retirada da vítima de um grupo online, de forma intencional e cruel;
- Intimidar, através do envio de mensagens insultuosas e de ódio, que pretendem incutir medo na vítima.

As vítimas deste fenómeno podem ser também os adultos, apesar de grande parte dos estudos referir somente o fenómeno em crianças e adolescentes. Em contexto educativo, os professores são, muitas vezes, vítimas de alunos que utilizam meios tecnológicos para os insultar e humilhar (Barbosa, 2009). No entanto, é de salientar que o cyberbullying é um tipo específico de assédio que ocorre entre pares e que as suas consequências tendem a ser mais graves no caso das crianças e dos adolescentes (Bento, 2011). O cyberbullying pode trazer dificuldades no desenvolvimento de relações sociais saudáveis e também ao nível do sucesso escolar, resultando num menor desempenho e, por vezes, no abandono escolar (Wendt & Lisboa, 2013). Este fenómeno pode conduzir ainda a dificuldades emocionais, tais como sentimentos de tristeza e de irritabilidade, não apenas durante a sua ocorrência, mas também mais tarde, na idade adulta (Bento, 2011; Campos, 2009). Deste modo, é fundamental intervir junto das crianças e dos adolescentes, de forma a proporcionar uma melhor autorregulação emocional e dos comportamentos, como por exemplo da impulsividade e da agressividade, desenvolver a empatia, assim como a capacidade de autorreflexão para permitir a escolha e a utilização de estratégias de resolução de problemas mais adequadas (Campos, 2009). Uma das formas de intervenção poderá passar pela promoção de competências sociais e emocionais, com o intuito de promover o bem-estar dos alunos e comportamentos mais proativos. No contexto educacional, salientam-se os programas de Aprendizagem Sócioemocional e o seu impacto positivo no ambiente escolar, em particular na diminuição de problemas comportamentais, tais como problemas disciplinares, agressivos e antissociais, entre os quais o bullying (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Existe ainda um outro importante aspeto envolvido neste fenómeno que diz respeito à influência dos observadores. Segundo Salmivalli (2004), os observadores de episódios de cyberbullying podem desempenhar diferentes papéis, com variadas consequências: 1) podem envolver-se ativamente na agressão; 2) podem defender a vítima, de forma direta ou indireta, tentando, inclusive, pôr fim à agressão; 3) podem afastar-se do cenário de agressão; e por último; 4) podem assumir o papel de instigador, reforçando o comportamento do agressor. Alguns dos fatores que podem levar os

observadores a intervir são, por exemplo, o facto de já terem experienciado situações de agressão enquanto vítimas e, por isso, identificam-se mais facilmente com estas situações, sentindo maior empatia relativamente à vítima (Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, & Hymel, 2012). Quando o observador decide não intervir, pode dever-se ao facto de acreditar que não tem competências de intervenção adequadas, ou seja, as suas crenças de autoeficácia em relação à sua capacidade de intervenção são baixas, o que o leva a considerar que não será capaz de resolver o problema (Anker & Feeley, 2011; Banyard, 2008; Burn, 2009). Além disso, os observadores podem considerar que, ao intervirem na situação, poderão sofrer retaliações por parte do agressor (Lodge & Frydenberg, 2005; Rigby & Johnson, 2005), logo optam por não o fazer.

Especificamente no contexto português, a prevalência de situações de cyberbullying aponta para uma necessidade de intervenção, em particular junto dos jovens. Um estudo realizado, em Portugal, com adolescentes entre os 12 e os 18 anos (Bento, 2011) revelou que 22% da amostra já tinha sido vítima, o que é um valor considerável e indicativo da elevada prevalência deste fenómeno. Outro estudo (Campos, 2009), realizado com 115 alunos do 5º ano ao 12º ano de escolaridade, mostrou que o cyberbullying parece ter uma incidência elevada no contexto nacional, sendo que 8,7% dos participantes indicaram já ter sido vítimas, 6,1% agressores e 21,7% observadores. Adicionalmente, 34,6% dos alunos, vítimas de cyberbullying, admitiram que desconheciam a identidade do agressor, 18,1% revelou que ser vítima de cyberbullying teve e/ou tem consequências negativas na sua vida e 65,9% revelou que não contou a ninguém que foi e/ou é vítima de cyberbullying. Entre os observadores, 33,9% revelou que não fez nada para interromper a instigação. Estes resultados são ilustrativos da necessidade de intervenção neste domínio. No entanto, poucos têm sido os estudos efetuados em Portugal no âmbito do cyberbullying. Segundo Souza, Veiga Simão & Caetano (2014), este tema é ainda baseado em relatórios individuais e ocasionais, a fim de perceber unicamente a incidência deste fenómeno.

Como podemos verificar através dos resultados destes estudos, a incidência do cyberbullying em Portugal parece ser elevada. Deste modo, considerando as consequências negativas deste fenómeno para os adolescentes, é importante desenvolver intervenções de cyberbullying em Portugal, de forma a providenciar, não só às vítimas como também aos observadores, o conhecimento sobre estratégias para lidarem adequadamente com estes episódios e para preveni-los. Tal como já foi referido anteriormente, os diferentes comportamentos adotados pelos observadores durante uma

situação de cyberbullying (i.e., ignorar, ajudar a vítima, ou mesmo reforçar o comportamento do agressor) podem trazer diferentes consequências, sendo, assim, necessário perceber por que motivo, em muitos casos, os observadores não encaram estas situações como preocupantes e merecedoras de intervenção. Neste sentido, é importante perceber que mecanismos sociocognitivos são utilizados pelos observadores, em situações de cyberbullying, para compreender o que os motiva a agir (ou não) e a forma como agem.

Cyberbullying e descomprometimento moral

O conceito de descomprometimento moral remete para um conjunto de mecanismos sociocognitivos através dos quais os indivíduos justificam ações prejudiciais e moralmente repreensíveis, de forma a preservar a sua autoimagem (Bandura, 1996). O descomprometimento moral pode ser, assim, utilizado para justificar ações antissociais, de forma a diminuir a culpa/censura relativamente aos atos prejudiciais (Bandura, 1996, 1999, 2002). Uma parte significativa do trabalho de Bandura (1996, 1999, 2002) dedicou-se ao estudo da agressão e da violência humana, tendo este autor defendido que sendo a vergonha e a culpa emoções desconfortáveis, as pessoas utilizam uma série de estratégias para evitar esses sentimentos. Para explicar os mecanismos psicológicos subjacentes a estas estratégias, Bandura (1996) desenvolveu o conceito de descomprometimento moral ou “moral disengagement”, descrito como os mecanismos que as pessoas utilizam com o intuito de justificar o seu comportamento prejudicial, a fim de se libertarem das sanções resultantes (Robson & Wittenberg, 2013). O termo “disengagement” transmite a ideia de que é possível “desprendermo-nos” ou “descomprometermo-nos” (Iglesias, 2008) dos próprios padrões morais para praticar atos antissociais conscientemente, sem haver condenação. Neste sentido, através de diferentes mecanismos de descomprometimento moral, o indivíduo não assume a responsabilidade pela ação cometida e encontra maneira de justificar o comportamento moralmente inaceitável.

O comportamento dos indivíduos é orientado para a moral, o que sugere a presença de um agente moral interno que regule o comportamento e que se relaciona com os padrões morais de conduta. Com base nestas considerações, Bandura (1991) propõe que, em paralelo com as sanções sociais, as autossanções funcionam como diretrizes para manter o comportamento de alguém de acordo com as normas sociais internalizadas. Deste modo, no decurso da socialização, "os indivíduos adotam padrões de certo e de errado que servem como guias e dissuasões de conduta" (Bandura, 2002) e avaliam

continuamente o seu comportamento em função desses padrões morais, regulando-o através de sanções que aplicam a si mesmos. Essas autossanções decorrem, assim, da noção de que alguém não se comportou de acordo com os padrões morais existentes. Na realidade, as autossanções só funcionam quando são ativadas, sendo, muitas vezes, seletivamente desativadas, o que vai depender das características das situações e das motivações dos indivíduos (Bandura, 1991, 1999, 2002). Por outras palavras, o conceito de descomprometimento moral relaciona-se com a capacidade psicossocial que o indivíduo tem para ativar e desativar seletivamente as autossanções ligadas ao comportamento transgressivo. Como tal, a utilização destes mecanismos proporciona o surgimento de "diferentes tipos de conduta com os mesmos padrões morais" (Bandura et al., 1996).

Bandura (1999; 2002) identificou oito principais mecanismos de descomprometimento moral que podem ser utilizados para os indivíduos se libertarem do peso das sanções sociais e das autossanções, quando se envolvem num comportamento moralmente prejudicial e reprovável:

1. Justificação moral: o indivíduo reestrutura cognitivamente os comportamentos prejudiciais para que se tornem socialmente aceitáveis, através de finalidades morais e sociais dignas que lhes são atribuídas.
2. Linguagem eufemística: a linguagem é utilizada de forma a tornar o comportamento socialmente aceitável.
3. Comparação vantajosa: o indivíduo compara o comportamento prejudicial com outro mais repreensível, de forma a atribuir-lhe menor importância.
4. Deslocamento da responsabilidade: atribuição da responsabilidade pelo comportamento a pressões sociais, ou a uma pessoa ou entidade detentora de autoridade.
5. Difusão da responsabilidade: a responsabilidade pelo comportamento é partilhada com outros indivíduos, por exemplo, com o grupo de pares (e.g., o indivíduo age em função da pressão social ou da imposição de outros).
6. Distorção das consequências: o indivíduo atenua as consequências do comportamento prejudicial de forma a aliviar as autossanções que advêm do mesmo.
7. Atribuição de culpa/culpabilização: o indivíduo vê-se como vítima e considera que os atos prejudiciais surgem da parte de outros, culpando-os.
8. Desumanização: o indivíduo retira qualidades humanas às vítimas e atribui-lhes características malignas.

Num estudo realizado por Hymel e colaboradores (2005), em que o propósito foi

perceber se os agressores, em situações de bullying, utilizam mecanismos de descomprometimento moral, verificou-se que 38% dos estudantes justificou os comportamentos de bullying com base em mecanismos de descomprometimento moral, segundo quatro principais categorias: reestruturação cognitiva; minimização da agência, distorção de consequências negativas; e culpabilização e desumanização da vítima. A reestruturação cognitiva refere-se às crenças e argumentos que servem para justificar um comportamento prejudicial de forma que este se torne moralmente aceite, incluindo assim os mecanismos da justificação moral, linguagem eufemística e comparação vantajosa. A categoria minimização da agência refere-se às estratégias cognitivas que têm como finalidade deslocar ou difundir a responsabilidade pelos atos prejudiciais, partilhando a responsabilidade pessoal ou atribuindo-a a outros. A categoria distorção das consequências tem como objetivo distorcer o impacto negativo do comportamento prejudicial, envolvendo estratégias de distanciamento face ao dano, ou enfatizando resultados positivos e não negativos associados a esse comportamento. A categoria culpabilização e desumanização da vítima inclui mecanismos que pretendem reduzir o impacto do comportamento negativo através da culpabilização da vítima, encarando-a como merecedora desse ato, ou então atribuindo à vítima qualidades que não são humanas. Neste estudo, um dos mecanismos de descomprometimento moral que foi preditor de bullying correspondeu à justificação moral, sendo que alguns dos participantes indicaram não haver problema em fazer bullying (21%) e que o bullying era aceite no seu grupo de amigos (28%). A culpabilização da vítima foi outro dos mecanismos preditor de bullying, tendo os estudantes indicado que as vítimas eram agredidas por serem diferentes (87%), ou então consideravam as vítimas como merecedoras de tais agressões (67%). Outro resultado relevante deste estudo indica que os estudantes que se envolveram em situações de bullying, enquanto agressores, apresentaram níveis de descomprometimento moral superiores, em comparação com os estudantes que não se envolveram em situações de bullying.

Apesar de o descomprometimento moral ter vindo a ser mais estudado em relação ao bullying presencial, nos últimos anos têm sido desenvolvidos mais estudos que relacionam o cyberbullying com estes mecanismos (Bussey, Fitzpatrick & Raman, 2010; Pornari & Woord, 2010). No estudo de Pornari e Wood (2010), foi feita uma comparação entre os mecanismos de descomprometimento moral utilizados pelos agressores no bullying presencial e no cyberbullying. Os resultados indicaram que o descomprometimento moral foi preditor de comportamentos de bullying e de

cyberbullying, apesar de a relação encontrada ter sido mais fraca no caso do cyberbullying. Segundo estes autores, os agressores parecem atribuir menor seriedade ao cyberbullying devido ao anonimato e à distância entre o agressor e a vítima, em contraste com o que acontece no bullying presencial. Estes aspetos podem, assim, impedir que o agressor perceba as consequências das suas ações e experiencie sentimentos negativos, o que pode reduzir a percepção da gravidade da situação e consequentemente a empatia face à vítima. Desta forma, o cyberbullying não necessitaria de um nível tão elevado de racionalização e de justificação moral, diminuindo a necessidade de descomprometimento moral face ao comportamento por parte dos agressores.

No caso dos observadores, os motivos que conduzem ao seu comportamento em situações de bullying e de cyberbullying têm sido associados, em diversos estudos, aos mecanismos sociocognitivos de descomprometimento moral. No estudo de Obermann (2011), foi apurado que o envolvimento passivo dos observadores no bullying se relacionou com o descomprometimento moral. Mais especificamente, num grupo de observadores, os denominados como observadores despreocupados (i.e., observadores que não sentem responsabilidade de intervir) apresentaram níveis mais elevados de descomprometimento moral, em comparação com os observadores que se sentiam culpados e com os observadores que defendiam as vítimas. Além disso, os observadores que não tinham passado por experiências de bullying também revelaram maior descomprometimento moral do que os observadores que defendiam as vítimas. Noutro estudo (Cleemput et al., 2014), procurou-se perceber que motivos pessoais e contextuais determinam diferentes comportamentos dos observadores de cyberbullying: unir-se ao agressor, ajudar a vítima, ou não fazer nada. Os resultados demonstraram que o comportamento passivo dos observadores pode ser explicado, em grande parte, pela utilização de mecanismos de descomprometimento moral evidenciados pelos jovens. A predominância de mecanismos de difusão da responsabilidade e de deslocamento da responsabilidade indicam que os adolescentes parecem não se sentir pessoalmente responsáveis por intervir quando observam uma situação de cyberbullying. Além disso, os autores apontam para a falta de percepção da gravidade dos comportamentos de cyberbullying, devido à prevalência do mecanismo de distorção de consequências. Por último, a responsabilidade pelo comportamento atribuída ao agressor parece ser reduzida, uma vez que se verificou uma frequente atribuição de culpa à vítima.

Pertinência do estudo e questões de investigação

Os estudos anteriormente apresentados demonstram a existência de uma relação entre episódios de agressão entre pares na adolescência de bullying e cyberbullying e a utilização de mecanismos de descomprometimento moral por parte dos observadores. Os observadores podem desempenhar um papel crucial nestas situações, intervindo de forma positiva e ativa, ou então atuando como agentes de prevenção (Barlińska, Szuster, & Winiewski, 2013; Craig & Pepler, 2007), por exemplo, denunciando a situação numa rede social, pedindo ajuda a familiares, a professores ou amigos, defendendo a vítima, ou confrontando o agressor. Deste modo, torna-se importante investigar de que forma é que os adolescentes percecionam tais acontecimentos enquanto observadores. Uma das formas de melhor compreender o comportamento dos observadores será através da análise de mecanismos de descomprometimento moral que podem estar presentes no discurso dos adolescentes. No caso do cyberbullying, em particular, existe uma escassez de estudos sobre esta temática no contexto português. Neste sentido, o presente estudo visa responder às seguintes questões de investigação:

- a. Que tipo de mecanismos de descomprometimento moral emergem no discurso dos adolescentes, em Portugal, quando falam sobre situações de cyberbullying?
- b. De que forma é que estes mecanismos de descomprometimento moral podem ajudar a explicar o modo como os observadores intervêm no cyberbullying?

Metodologias de investigação

Participantes e contexto

O presente estudo está inserido nos projetos *Cyberbullying: A regulação do comportamento através da linguagem* (PTDC/MHC-PED/3297/2014) e *O Efeito do Observador em Cyberbullying: A responsabilidade e intervenção através da regulação do comportamento na adolescência* (SFRH/BPD/110695/2015), desenvolvidos por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Lisboa.

Numa primeira fase destes projetos, foi recolhida uma amostra de um agrupamento de escolas do sul do país, da região do Algarve, sendo que participaram 160 alunos (34% do sexo feminino e 66% do sexo masculino), do 7º ao 12º ano de escolaridade, sendo que 3% tinha 12 anos, 6% 13 anos, 8% 14 anos, 16% 15 anos, 24% 16 anos, 19% 17 anos, 13% 18 anos e 11% 19 ou mais anos. Quanto ao acesso às novas tecnologias, praticamente a totalidade os inquiridos (99%) respondeu que tinha acesso ao telemóvel, 96% ao computador, 63% ao tablet e 59% à consola (i.e., *Playstation*, *Xbox*). No que diz respeito ao acesso às plataformas informáticas, 61% indicou que acede ao *Facebook* e 31% ao *WhatsApp*, mais que uma vez por dia.

Relativamente à amostra do presente estudo, fizeram parte 25 participantes, com uma média de idade de 16.8, sendo 44% do sexo masculino e 56% do sexo feminino. Quanto à escolaridade, 32% da amostra frequentava o 9º ano de escolaridade, 32% frequentava o 10º ano de escolaridade e 36% frequentava o 11º ano.

Instrumentos

Para a caracterização da amostra da primeira fase, foi utilizado o Inventário sobre Incidentes Observados de Cyberbullying, desenvolvido no âmbito dos projetos no qual o presente estudo se encontra inserido, constituído por um conjunto de questionários para avaliar áreas específicas do cyberbullying. Deste Inventário, foram apenas analisados os dados sociodemográficos de forma a proceder à caracterização da amostra.

A entrevista semiestruturada, desenvolvida igualmente no âmbito destes projetos de investigação, teve como objetivo perceber quais as perceções que os adolescentes têm sobre o fenómeno do cyberbullying e, mais especificamente, qual o papel do observador em situações de cyberbullying. No presente estudo, foi apenas utilizada a informação recolhida no Bloco C (“Apresentação dos cenários e questionamento sobre o efeito do

observador e desvinculação moral”), com o objetivo de analisar os seguintes pontos: 1. de que forma o entrevistado percebe e avalia diferentes situações de cyberbullying, apresentadas em três cenários; 2. de que forma o entrevistado assume a responsabilidade por intervir; 3. quais as estratégias que conhece que podem ajudá-lo a intervir; 4. por último, obter a opinião do entrevistado acerca da linguagem utilizada nos cenários. Este bloco é constituído por seis questões: 1. *“O que achas que se está a passar neste cenário?”*; 2. *“O que achas deste post?”*; 3. *“Ao veres uma situação destas, tentarias perceber se era uma brincadeira ou algo sério (grave)? Porquê?”*; 4. *“Solicitar que o entrevistado continue clicando e pedir para ir comentando até o fim”*; 5. *“Achas que deverias fazer alguma coisa? Se sim, qual a forma mais adequada de intervir? Se não, porque não te parece necessário?”*; e 6. *“O que achaste da linguagem utilizada nos cenários que te mostrei?”*. Este instrumento foi submetido a um estudo de validação facial e de conteúdo, realizado com três jovens portugueses, por parte da equipa dos projetos.

No bloco C da entrevista semiestruturada são apresentados três cenários hipotéticos e diferenciados de cyberbullying. O cenário 1 (C1) tem lugar numa rede social fictícia (i.e., ChatApp) e envolve uma conversa entre um grupo de turma, em que é partilhada uma foto de um macaco, referindo que este se parece com a vítima. Fazem parte deste cenário, o agressor, aquele que publica a foto e dá início à discussão e cinco observadores que se dividem entre apoiantes do agressor ($N=3$) e defensores da vítima ($N=2$). A vítima reage à publicação, apelando para que parem o comportamento. O cenário 2 (C2) passa-se num site fictício (i.e., YouChoose), onde a vítima publica um vídeo a dançar. Após a publicação, a vítima obtém alguns comentários anónimos ($N=4$), não sendo possível saber se é apenas um agressor ou mais. Nos comentários feitos, podemos visualizar comentários que remetem para o assédio sexual e a ameaça. A vítima não reage aos comentários. O cenário 3 (C3) passa-se numa rede social fictícia (i.e., MyFace), onde o agressor publica uma fotografia que lhe foi enviada pela vítima, sendo esta publicada sem o seu consentimento. A publicação da fotografia é acompanhada por uma descrição com o intuito de gozar com a vítima. Fazem parte deste cenário, o agressor, aquele que publica a foto e dá início à discussão, e os observadores ($N=4$) que se dividem entre os apoiantes do agressor ($N=2$) e aqueles que defendem a vítima ($N=2$). A vítima reage à publicação, acabando, no fim da conversa, por ameaçar o agressor.

Procedimento

O estudo foi dividido em duas fases distintas. A primeira fase envolveu o preenchimento individual do Inventário sobre Incidentes Observados de Cyberbullying, desenvolvido pela equipa dos projetos, em formato online ou em papel, durante o 1º e o 2º período letivos. Esta fase destinou-se à caracterização e descrição da amostra e do contexto, sendo que foi a peça essencial para realizar a segunda parte do estudo, pois serviu para encontrar voluntários para a realização das entrevistas. A segunda fase foi destinada à realização de entrevistas semiestruturadas, com uma subamostra de alunos ($N= 25$) da primeira fase, durante o 2º período, tendo a duração das mesmas variado entre 20 e 75 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, mediante autorização dos alunos e da Direção do agrupamento de escolas. Para a realização do inventário, o agrupamento disponibilizou salas de informática e, para a realização das entrevistas, disponibilizou, em conjunto com a psicóloga do agrupamento, o gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação.

Para a realização do presente estudo, a Comissão Nacional de Proteção de Dados (nº 5417/2016) e a Direção-Geral de Educação, do Ministério de Educação e Ciência (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar nº 0145400009) aprovou inicialmente a recolha de dados. Foi aprovado o Requerimento de Aprovação do Projeto de Investigação (RAPI) e elaborado um pedido de autorização para o agrupamento, consentimentos informados para os encarregados de educação dos alunos, assim como a garantia de confidencialidade e do apoio psicológico aos participantes (caso necessário/solicitado).

Análise dos dados

Atendendo ao tema do presente estudo e aos objetivos de investigação, de natureza exploratória, optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual permite adotar uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais (Cunha, 2011). Mais especificamente, optou-se, como método de análise, pela análise temática que permite identificar, analisar e relatar temas emergentes dos dados, organizá-los e descrevê-los em detalhe (Braun & Clarke, 2006). Este tipo específico de análise engloba essencialmente duas fases: a primeira corresponde à criação de categorias com base na literatura e a segunda à descrição e síntese temática dos dados.

A análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas foi realizada em cinco etapas sequenciais. A primeira envolveu a transcrição na íntegra das entrevistas

realizadas. De seguida, foi desenvolvido um quadro explicativo de referência teórica (i.e., grelha de codificação), apresentado na Tabela 1, contendo as diferentes categorias e subcategorias de análise, bem como a sua operacionalização. Na terceira etapa, procedeu-se à segmentação dos dados em unidades de significado, recorrendo ao procedimento fechado, seguido pela codificação de cada unidade de significado (ver Anexos). Na quarta etapa, procedeu-se ao acordo interjuízes de 10% dos indicadores encontrados, de forma a garantir a fiabilidade da análise de conteúdo. A percentagem do acordo interjuízes foi de 80%, o que aponta para um bom nível de fiabilidade. A análise qualitativa foi orientada e complementada por uma análise quantitativa, baseada na análise de frequência das diferentes categorias em estudo, bem como dos cenários das entrevistas.

Tabela 1

Operacionalização das categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Operacionalização
<i>Locus</i> de comportamento (motivação para o comportamento)	Justificação moral	O observador justifica os comportamentos dos intervenientes de forma que estes se tornem pessoalmente e socialmente aceitáveis.
	Linguagem eufemística	O observador tenta minimizar os comportamentos dos intervenientes, utilizando uma linguagem que os torne socialmente aceitáveis.
	Comparação vantajosa	O observador compara os comportamentos dos intervenientes com outros comportamentos que sejam mais reprováveis/graves.
Agente da ação (agente responsável pelo comportamento agressivo)	Deslocamento da responsabilidade	O observador não reconhece os intervenientes como principais culpados e atribui a responsabilidade dos comportamentos a

	Difusão da responsabilidade	agentes externos (e.g., pressões e autoridade). O observador considera que a responsabilidade pelo comportamento é partilhada com outros intervenientes.
Resultados da ação (consequências do comportamento do agressor)	Distorção das consequências	O observador desvaloriza as consequências dos comportamentos dos intervenientes.
Destinatário da ação (destinatário do comportamento do agressor: vítima)	Desumanização	O observador atribui qualidades não humanas à vítima, ou retira-lhe as qualidades humanas.
	Atribuição de culpa	O observador atribui culpa à vítima e vê os intervenientes como inocentes, ou então considera que o comportamento foi originado ou provocado pela vítima.

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados apresentados nas tabelas seguintes decorrem da análise temática das entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de dar resposta às questões de investigação deste estudo, o que permitirá perceber que tipo de mecanismos de descomprometimento moral emergem no discurso dos adolescentes entrevistados, perante situações hipotéticas de cyberbullying, de forma a melhor compreender como os observadores intervêm neste contexto.

Locus de comportamento

Na Tabela 2, encontram-se apresentados exemplos de citações dos adolescentes entrevistados, relativos aos mecanismos de descomprometimento moral que foram encontrados nas entrevistas e que estão associados aos motivos que podem ter conduzido ao comportamento do agressor, em cada um dos três cenários.

A subcategoria que apresentou um maior número de indicadores foi a Linguagem eufemística, com 22 indicadores (37.9%). Verificou-se que o cenário 1 apresentou uma frequência superior deste mecanismo, em comparação com os restantes (45.5%). De forma a justificar o comportamento do agressor do ponto de vista moral, os observadores utilizaram expressões que sugerem que o comportamento não é grave (e.g., “Tava a comparar com um macaco, não é muito mau” - MG46). Neste sentido, em situações de cyberbullying, os observadores podem tender a desvalorizar o comportamento prejudicial do agressor, utilizando expressões que lhe atribuem um peso menor do que aquele que o mesmo representa. O facto de os entrevistados utilizarem este tipo de expressões com esta finalidade sugere que os observadores, muitas vezes, encaram as situações de cyberbullying como uma brincadeira e não como algo sério, o que pode ser uma das causas para estes não intervirem, ou até mesmo para apoiarem o agressor. Este resultado foi também encontrado noutros estudos (Cleemput et al., 2014; Hymel et al., 2005), nos quais se verificou uma tendência por parte dos adolescentes para considerarem o bullying como um acontecimento sem gravidade. Paralelamente, o facto de, no cenário 1, o cyberbullying acontecer num grupo-turma criado, mais fechado e com relações mais próximas, pode fazer com que os observadores interpretem mais frequentemente a situação como uma “brincadeira” entre amigos e que desvalorizem determinado tipo de comportamentos que, noutro contexto, seriam considerados graves. De facto, nos

restantes cenários, as situações acontecem num ambiente mais público, onde diferentes pessoas têm acesso às publicações (i.e., não só um grupo específico, como é o caso do grupo-turma do cenário 1), o que pode fazer com que os observadores lhe tenham atribuído maior gravidade, uma vez que os jovens tendem a considerar mais grave quando uma imagem privada é tornada pública, do que quando algo embaraçoso é escrito em particular (Menesini et al., 2012). Os resultados encontrados por Hymel e colaboradores (2005) parecem ir ao encontro desta hipótese, considerando que 21% dos participantes deste estudo consideraram não haver problema em fazer bullying e 28% indicaram que o bullying era aceite no seu grupo de amigos. Na subcategoria Comparação vantajosa foram encontrados dois indicadores (3,45%). Nas citações dos entrevistados, verificamos que estes comparam o comportamento do agressor com outros comportamentos, mais agressivos, mais uma vez desvalorizando-o (e.g., “Há piores” - MG60), considerando, desta forma, que o comportamento do agressor não tem tamanha gravidade em comparação com outros.

Tabela 2

Locus de Comportamento

Subcategoria	C1	C2	C3	Frequência
Linguagem Eufemística	<p>“Pode ser uma brincadeira.” (MG26)</p> <p>“Ainda não é sério.” (MG46)</p>	<p>“Pode ser alguém a brincar” (MG59)</p> <p>“Cenas de criança.” (MG45)</p>	<p>“Eu acho que o João tem um fraquinho pelo Marco, mas o Marco numa de brincadeira, quer brincar, quer ver como é a cena” (MG57)</p>	22 (37.9%)
Frequência por cenário	10 (45.6%)	6 (27.3%)	6 (27.3%)	
Comparação Vantajosa	<p>“Há piores”. (MG60)</p>		<p>Há quem ofenda ainda mais ele (refere-se aos observadores)” (MG60)</p>	2 (3.5%)
Frequência por cenário	1 (50%)		1 (50%)	
Totais (cenários e categoria)	11 (45.8%)	6 (25%)	7 (29.2%)	24 (100%)

Nota. C1 – Cenário 1 (ChatApp); C2 – Cenário 2 (YouChoose); C3 – Cenário 3 (MyFace)

Agente da ação

Na Tabela 3, podemos observar exemplos de citações dos adolescentes entrevistados, referentes a mecanismos de descomprometimento moral relacionados com o elemento considerado responsável pelo comportamento de cyberbullying, nos três cenários apresentados durante a entrevista. Cada uma das subcategorias apresenta um indicador apenas (1.72%).

Relativamente ao mecanismo de deslocamento da responsabilidade, encontrado no cenário 3, um dos entrevistados atribuiu a culpa da agressão aos pais do agressor, considerando que se os pais fossem mais severos, situações como aquela não aconteceriam. Ou seja, o entrevistado considerou que o facto de os pais serem tolerantes terá tido influência no comportamento do agressor. O raciocínio moral presente no indicador apresentado (“Se os pais fossem mais severos” - MG57) pode ser também observado à luz da teoria do desenvolvimento moral (Lourenço, 2006). Segundo esta perspetiva, o comentário corresponde ao nível pré-convencional (i.e., a moralidade e a justiça restringem-se a um conjunto de normas externas e a que se obedece para evitar o castigo, ou para satisfazer desejos e interesses), mais precisamente ao estágio 3, em que já existe uma diferenciação entre perspetivas, que são coordenadas e hierarquizadas do ponto de vista de uma terceira pessoa, afetiva e relacional. Como podemos verificar no indicador apresentado, o entrevistado atribuiu a responsabilidade do comportamento do agressor a uma terceira pessoa, afetiva e relacional, neste caso aos pais do agressor. No estudo de Hymel e colaboradores (2005), metade dos adolescentes inquiridos indicou que os adultos devem ser os primeiros a intervir nas situações de bullying, o que pode ser observado enquanto desresponsabilização por parte dos observadores como intervenientes e explicar a sua passividade o facto de atribuírem essa responsabilidade primeiramente aos pais.

Em relação aos mecanismos de difusão da responsabilidade, no indicador encontrado, o entrevistado considera que os observadores podem partilhar a responsabilidade da agressão com o agressor e com outros colegas (“(...) depois aceitávamos porque era uma brincadeira. Também, fazíamos uns aos outros, portanto.” - MG 05). Neste caso, o indicador revela não só a falta de consciência da gravidade da situação, mas também a normalidade como determinado comportamento pode ser encarado, ao ser realizado dentro do grupo de pares, o que se relaciona com as normas

subjetivas do mesmo. No estudo de Hymel e colaboradores (2005) é também encontrado este mecanismo, tendo-se verificado que 54% dos adolescentes, quando inquiridos quanto à responsabilidade de intervir ou fazer alguma coisa quando observam situações de bullying, considera que não é responsável por intervir e que existe outra pessoa a quem delegar ou com quem partilhar essa responsabilidade.

Tabela 3

Agente da ação

Subcategoria	C1	C2	C3	Frequência
Deslocamento da responsabilidade			“Se os pais fossem mais severos” (MG57)	1 (1.7%)
Frequência por cenário			1 (100%)	
Difusão da responsabilidade	“(…) depois aceitávamos porque era uma brincadeira. Também, fazíamos uns aos outros, portanto.” (MG 05)			1 (1.7%)
Frequência por cenário		1 (100%)		
Totais (cenários e categoria)	1 (50%)		1 (50%)	2 (100%)

Nota. C1 – Cenário ChatApp; C2 – Cenário YouChoose; C3 – Cenário MyFace

Resultados da ação

Na Tabela 4, podemos observar exemplos de citações dos adolescentes entrevistados, relativamente aos três cenários apresentados, de mecanismos de descomprometimento moral relacionadas com as consequências do comportamento de cyberbullying. Na subcategoria distorção das consequências, observamos dois indicadores (3.45%), um relativo ao cenário 1 e o outro referente ao cenário 2. No cenário 1, o observador não considera as consequências do comportamento como sendo graves (“se gozar assim não é muito mau” - MG 46), minimizando as possíveis consequências que o comportamento acarreta. Já no cenário 2, o observador considera que o facto do comportamento se desenrolar num meio digital, não tem um peso tão grande como se fosse presencialmente. Ainda acrescenta que, no momento da publicação, as pessoas dão-lhe importância e que quando saem do meio digital esta importância desvanece (“Acho que as pessoas comentam, mas depois na realidade não se importam muito. É mais nas redes sociais. Pois, importam-se nas redes sociais, se calhar, quando chega a altura, na realidade, não se importam muito.” - MG47). Neste caso em particular, é de salientar ainda que as características do meio digital, nomeadamente a distância entre os intervenientes, podem alterar a perceção das consequências do comportamento por parte dos observadores. Em suma, os comentários feitos pelos observadores apresentam uma tendência para minimizar as consequências que advêm do comportamento prejudicial, tornando-o moralmente aceitável. Este mecanismo é também salientado no estudo de Hymel e colaboradores (2005), sendo que uma parte considerável dos participantes desvalorizaram os danos que o cyberbullying pode causar nas crianças e consideraram que estas agressões podem ser, muitas vezes, em seu benefício, nomeadamente de forma a perceberem o que é esperado dentro do grupo de pares em que estão inseridas, para se tornarem mais fortes, ou ainda para resolverem problemas.

Tabela 4

Resultados da ação

Subcategoria	C1	C2	C3	Frequência
Distorção das consequências	“se gozar assim não é muito mau” (MG 46)	“Acho que as pessoas comentam, mas depois na realidade não se importam muito. É mais nas redes sociais. Pois, importam-se nas redes sociais, se calhar, quando chega a altura, na realidade, não se importam muito.” (MG47)		2 (3.5%)
Frequência por cenário	1 (50%)	1 (50%)		
Totais (cenários e categoria)	1 (50%)	1 (50%)		2 (100%)

Nota. C1 – Cenário ChatApp; C2 – Cenário YouChoose; C3 – Cenário MyFace

Destinatário da ação

Na Tabela 5, podemos observar exemplos de citações dos adolescentes entrevistados, relacionadas com mecanismos de descomprometimento moral relativos ao destinatário do comportamento, ou seja, a vítima. O mecanismo de atribuição de culpa apresentou uma prevalência elevada ($N= 30$). Quanto aos cenários, o cenário que apresentou uma maior percentagem de indicadores foi o cenário 2 (60%), o que pode dever-se ao facto de, neste cenário, ter sido a vítima a publicar o conteúdo que deu início à agressão. Como se verifica nas citações presentes na Tabela 5 (e.g., “Aquilo foi um bocadinho para provocar, ou qualquer coisa assim, porque meteu para aquecer.” - MG26), os entrevistados apontam a vítima como responsável pelo comportamento do agressor e culpabilizam-na pelo mesmo, tendo em conta o conteúdo da partilha. Quanto aos restantes cenários, no cenário 1, os entrevistados consideraram a vítima como a culpada da agressão por motivos relacionados com a sua personalidade (e.g., “Gozam com ela na escola por ela ser muito calada”- MG05). Já no cenário 3, dois dos entrevistados consideraram a vítima como culpada da agressão, por partilhar uma imagem privada e pessoal (e.g., “porque em primeiro lugar o João não devia ter partilhado fotografias íntimas com o Marco.” - MG 40). Como se verificou, tanto no cenário 2 como no cenário 3, os entrevistados consideraram a vítima culpada pelas agressões, por estas terem partilhado conteúdo de forma desadequada, considerando que foi esse o motivo que originou a agressão. Já no cenário 1, os entrevistados consideram a vítima como culpada, devido às suas características pessoais. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Hymel e colaboradores (2005), segundo o qual a culpabilização da vítima foi uma das subcategorias preditoras de comportamentos agressivos entre pares, sendo que a maioria dos estudantes indicou que as vítimas eram agredidas por serem diferentes (87%), ou então por serem merecedoras de tais agressões (67%).

Tabela 5

Destinatário da ação

Subcategoria	C1	C2	C3	Frequência
Atribuição de culpa	“Gozam com ela na escola por ela ser muito calada”. (MG05)	“Suponho que ela esteja a fazer, literalmente, o que diz, a mostrar uma dança para aquecer.” (MG 04)	“ele também não devia ter espalhado as fotografias ou fotografia nesse caso.” (MG 40)	30 (51,7%)
	“Que a Isabel não fala é muito tímida, não tem segurança em si própria e por causa disso os colegas lhe, como é que se diz, criticam por isso”. (MG52)	<p>“também têm de ter cuidado que quando entra na Internet, já não sai, fica sempre lá.” (MG 29)</p> <p>“Aquilo foi um bocadinho para provocar, ou qualquer coisa assim, porque meteu para aquecer.” (MG26)</p>	<p>“porque em primeiro lugar o João não devia ter partilhado fotografias íntimas com o Marco.”(MG 40)</p> <p>“Ele se calhar pode já estar farto que o João lhe esteja sempre a chatear se calhar” (MG 49)</p>	
Frequência por cenário	6 (20%)	18 (60%)	6 (20%)	
Totais (cenários e categoria)	6 (20%)	18 (60%)	6 (20%)	30 (100%)

Nota. C1 – Cenário ChatApp; C2 – Cenário YouChoose; C3 – Cenário MyFace

Considerações finais

Conclusão

A violência entre pares na escola tem vindo a mostrar-se como um problema que precisa de intervenção (Souza, Veiga Simão & Caetano, 2014), assumindo-se não só como um problema para os alunos, mas também para os agentes educativos, condicionando, assim, o desenvolvimento social e afetivo dos diferentes intervenientes, bem como o processo ensino-aprendizagem (Souza, 2011). O cyberbullying é uma variante do bullying tradicional, em que os ataques acontecem através de meios tecnológicos e de comunicação (Berger, 2007), sendo as suas consequências, muitas vezes, mais graves do que as do bullying presencial (Wendt & Lisboa, 2013). Nos últimos anos, têm sido efetuados diversos estudos que relacionam a teoria do descomprometimento moral com situações de agressão entre pares, designadamente episódios de bullying e de cyberbullying (Bussey, Fitzpatrick & Raman, 2010; Cleemput et al., 2014; Hymel et al., 2005; Obermann, 2011; Pornari & Woord, 2010).

É de salientar que, em alguns destes estudos, se verificou que os indivíduos tendem a desculpar e a atenuar a ação do agressor, ou até mesmo o seu próprio comportamento, enquanto observadores, utilizando justificações morais que os desresponsabilizam de intervirem ativamente na situação e de forma a ajudarem a vítima. Como foi discutido ao longo deste trabalho, os observadores podem desempenhar diferentes papéis numa situação de cyberbullying, tais como defender a vítima, ignorar a agressão, ou tornarem-se agressores (Salmivalli, 2004). No entanto, em muitos casos, os observadores nada fazem para interromper a instigação e o comportamento do agressor (Campos, 2009). Neste sentido, em muitos casos, em vez de intervirem de forma ativa e positiva, os observadores podem contribuir para que a situação se mantenha ou até mesmo para que se agrave.

É, assim, necessário desenvolver intervenções que contribuam para que os observadores tenham um papel mais ativo e positivo nestas situações de violência entre pares. Deste modo, é importante compreender que mecanismos estão presentes no discurso dos adolescentes, quando presenciam situações de agressão entre pares e, em particular, de cyberbullying, dado a escassez de investigação nesta área em Portugal. Alguns estudos (Cleemput et al., 2005; Hymel et al., 2005) têm procurado entender este

tipo de comportamentos, através da forma como os adolescentes se descomprometem moralmente, quando observam situações de cyberbullying. O presente trabalho tem, assim, por finalidade perceber quais os mecanismos que os adolescentes utilizam para justificar moralmente as ações repreensíveis dos agressores, em situações de cyberbullying, segundo a teoria do descomprometimento moral (Bandura, 1990).

De forma a responder às questões de investigação deste estudo, os resultados obtidos indicam que existem adolescentes observadores de cyberbullying que utilizam mecanismos de descomprometimento moral de forma a tornar os comportamentos do agressor como aceitáveis do ponto de vista moral e social. De uma forma geral, os resultados sugerem que estes adolescentes utilizaram mais mecanismos de descomprometimento moral em que atribuem culpa à vítima, encarando os restantes intervenientes como inocentes, sejam os mesmos observadores ou agressores. Também se verificou que o mecanismo de linguagem eufemística apresentou um número elevado de indicadores, o que sugere que estes entrevistados encararam as situações de cyberbullying como uma brincadeira, desvalorizando o grau de seriedade deste tipo de agressão. Este aspeto é particularmente relevante, pois o facto de não percecionarem as situações como sendo graves pode fazer com que os observadores não intervenham e, de certa forma, pode até contribuir para reforçarem o comportamento do agressor, se decidirem intervir na situação, interpretando-a como uma situação de brincadeira entre pares.

É de notar ainda que a presença dos mecanismos de descomprometimento moral parece variar conforme a situação e os intervenientes. Temos o exemplo do cenário 2 que foi o cenário que apresentou um maior número de indicadores no geral. Neste cenário é a própria vítima a publicar o conteúdo que leva à agressão e sendo um ambiente público, ao qual diferentes pessoas têm acesso, poderá ter levado os entrevistados a atribuírem-lhe menor gravidade, uma vez que os observadores de cyberbullying tendem a atribuir maior gravidade quando uma imagem privada é tornada pública do que quando algo embaraçoso é escrito em particular (Menesini et al., 2012). Já no cenário 1, o mecanismo de linguagem eufemística apresentou um maior número de indicadores, tendo grande parte dos adolescentes considerado a situação apresentada como uma brincadeira. Este cenário ocorre num grupo-turma que, por ser um meio mais fechado e com relações próximas, poderá conduzir a que os observadores interpretem com mais frequência estas situações como uma “brincadeira” entre amigos. Assim, os entrevistados parecem não ter atribuído

tanto valor a comportamentos que, noutro contexto, seriam considerados graves.

No entanto, apesar de o presente estudo não se centrar nessa análise, é de salientar, que a maioria dos adolescentes entrevistados identificou o fenómeno como algo grave, atribuindo a responsabilidade dos comportamentos ao agressor. De acordo com os resultados encontrados, é possível concluir que, os adolescentes entrevistados, que utilizaram mecanismos de descomprometimento moral parecem ser os mesmos que desvalorizaram a gravidade dos comportamentos de cyberbullying. Deste modo, o descomprometimento moral pode explicar-se, hipoteticamente, pela falta de capacidade dos observadores para se colocarem no lugar da vítima. A empatia corresponde à capacidade de perceber as emoções e pensamentos de outra pessoa, conduzindo, assim, à preocupação relativamente ao que essa pessoa sente (Baron-Cohen, 2002). Neste sentido, uma maior empatia pelo outro pode conduzir a que os observadores sejam capazes de se colocar no lugar das vítimas e responder de forma adequada perante uma situação que observem, uma vez que implica saber o que o outro sente, sentir o que o outro sente e responder de acordo com a perspetiva do outro (Levenson, 1996; Levenson & Ruef, 1992). A capacidade de os observadores sentirem empatia pela vítima, poderá, assim, conduzi-los a entenderem a gravidade do comportamento, alterando, assim, as suas crenças e justificações morais face aos comportamentos do agressor. Assim, seria mais provável que agissem ativamente, indo ao encontro de uma resolução positiva da situação (e.g., denunciar, pedir ajuda ou defender a vítima). No caso específico do cyberbullying, o facto de existir uma distância física entre os intervenientes, pois a agressão desenrola-se no meio virtual, pode fazer com que o observador sinta uma menor empatia relativamente à vítima, conduzindo, assim, mais facilmente ao descomprometimento moral e consequentemente a considerar que a vítima não necessita de ajuda, uma vez que não entende a situação como sendo errada nem da sua responsabilidade. Os resultados do presente trabalho sugerem a importância de mudar as crenças morais dos observadores relativamente aos comportamentos de cyberbullying, de forma que os conduza a intervir ativa e positivamente nestas situações. Uma destas formas poderá ser através da promoção da empatia.

Implicações para a intervenção

Como foi referido inicialmente, as agressões, durante a adolescência, apresentam

consequências para as vítimas não só no momento em que ocorrem, mas também na idade adulta (Campos, 2009). Considerando as possíveis consequências do cyberbullying, tais como instabilidade psicológica, dificuldades no estabelecimento de relações sociais saudáveis, menor desempenho escolar e abandono escolar (Wendt & Lisboa, 2013), é necessário acionar meios de forma que situações como o bullying e o cyberbullying sejam prevenidas. É importante que este trabalho mobilize toda a comunidade educativa.

Neste sentido, o psicólogo educacional é uma peça essencial, na medida em que pode realizar um trabalho de prevenção, nomeadamente através de ações de sensibilização sobre bullying e cyberbullying realizadas junto da comunidade escolar. Esta atuação por parte do psicólogo deve ter como principais objetivos: a promoção de reflexões, a consciencialização dos papéis e funções dos indivíduos (e.g., o que devem fazer quando assistem a episódios de agressão), desenvolvimento de competências e da capacidade para a superação de obstáculos e para o estabelecimento de relações sociais mais saudáveis (Marinho-Araújo & Almeida, 2008).

O psicólogo educacional pode ainda adotar como forma de intervenção a promoção de competências sociais e emocionais, nomeadamente através de programas de Aprendizagem Sócioemocional, de forma a desenvolver a empatia, bem como a autorregulação das emoções e do comportamento dos alunos. Estas intervenções podem ajudar a diminuir os comportamentos disruptivos no meio escolar e proporcionar um ambiente mais saudável (Durlak et al., 2011). A atuação junto de toda a comunidade educativa contribuirá para que estes aprendam a resolver os conflitos do dia-a-dia de forma mais consciente, possibilitando assim uma melhoria do clima de convivência e a promoção de relações mais saudáveis (Ortega & Del Rey, 2002). O psicólogo educacional pode, assim, ajudar a desenvolver momentos em que se discuta e se reflita acerca do uso de estratégias para o desenvolvimento da comunicação e para a resolução de possíveis conflitos existente entre os pares, que conduza à criação de um ambiente de confiança e de respeito no meio escolar (Marinho-Araújo & Almeida, 2008).

Outro aspeto em que o psicólogo educacional pode trabalhar igualmente na escola, é na ajuda na construção de normas e de regras institucionais. Neste processo, os alunos podem estar incluídos, dando apoio na elaboração das regras de âmbito pedagógico, viradas para a organização e fortalecimento das relações entre pares, professores-alunos e entre escola-família. O facto de os alunos se tornarem membros ativos neste processo

poderá fazer com que estes assumam as regras como suas, esforçando-se para as cumprir, além de que, se os alunos verificarem que os professores e o psicólogo valorizam as suas opiniões, isso poderá contribuir para que respeitem as regras, assim como todos os intervenientes neste processo (Ortega & Del Rey, 2002).

Limitações e pistas para investigação futura

O presente estudo revela algumas limitações que importa referir. Em primeiro lugar, os cenários apresentados aos observadores eram fictícios e não correspondiam a situações reais de cyberbullying, o que pode ter levado a algum enviesamento face à realidade do fenómeno. Apesar desta limitação quanto aos cenários, estes apresentam uma heterogeneidade relativamente às situações retratadas, representando assim diferentes contextos e intervenientes, baseados em situações reais de cyberbullying, estudadas pela equipa de investigadores dos projetos nos quais se insere o presente estudo. O facto de a amostra utilizada neste estudo não ser representativa, constitui outra limitação. Foram realizadas apenas 25 entrevistas individuais, o que não permite uma generalização dos resultados para a população em estudo (e.g., adolescentes no contexto português). Esta limitação pode ter conduzido ao baixo número de indicadores encontrados nas entrevistas, relativos aos mecanismos de descomprometimento moral em estudo. Apesar do estudo apresentar estas limitações, foi possível explorar que mecanismos de descomprometimento moral os adolescentes utilizam para justificar os comportamentos dos agressores, quando observam situações de cyberbullying. Os resultados discutidos ao longo da presente investigação podem, assim, servir de orientação para estudos futuros.

Seria interessante que futuros estudos considerassem diferenças na utilização de mecanismos de descomprometimento moral face a diferentes cenários que envolvessem intervenientes de diferentes géneros. Deste modo, seria possível perceber se a partilha de um mesmo conteúdo (e.g., partilha de uma imagem corporal) apresenta o mesmo impacto nos observadores, independentemente o género. Outra questão que poderia ser investigada diz respeito à relação entre a empatia que o observador sente para com a vítima, no meio virtual, e os mecanismos de descomprometimento moral. Seria interessante, por exemplo, compreender se os observadores que presenciam bullying sentem mais empatia para com a vítima do que os observadores de cyberbullying, e se

essa relação pode influenciar a maior ou menor utilização de mecanismos de descomprometimento moral. Por último, como verificámos que o número de indicadores variou consoante a situação (cenários 1, 2 e 3) e consoante o tipo de intervenientes (i.e., tipo de abordagem feita tanto pelos agressores como pelos observadores que intervêm na situação, seja para apoiar a vítima, seja para reforçar o agressor e as características pessoais da vítima), seria interessante estudar a relação entre estas variáveis e os mecanismos de descomprometimento moral utilizados no cyberbullying.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2009). Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. *Interações*, 13, 301-326.

Anker, A. E., & Feeley, T. H. (2011). Are nonparticipants in prosocial behavior merely innocent bystanders? *Health communication*, 26(1), 13-24. doi: 10.1080/10410236.2011.527618

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L.

Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind* (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209. doi:10.1207/s15327957pspr0303_3

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119. doi: 10.1080/0305724022014322

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms

of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374. doi:10.1037/0022-3514.71.2.364

Banyard, V. L. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: The case of interpersonal violence. *Violence and victims*, 23(1), 83-97. doi: 10.1891/0886-6708.23.1.83

Barbosa, R. (2009). *Cyberbullying: Perfil e contramedidas*. (Dissertação não publicada). Faculdade de Tecnologia da Zona Leste, São Paulo, Brasil.

Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 37-51. DOI: 10.1002/casp.2137

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248-254. doi: 10.1016/S1364-6613(02)01904-6

Bento, A. M. (2011). *O Cyberbullying no Contexto Português*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90 –126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Burn, S. M. (2009). A situational model of sexual assault prevention through bystander intervention. *Sex Roles*, 60(11-12), 779-792. doi: 10.1007/s11199-008-9581-5

Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2010). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 1, 30-46. doi:10.1080/15388220.2014.954045

Campos, M. (2009). *O Cyberbullying, natureza e ocorrência em contexto português*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Cleemput K. V., Vandebosch H., & Pabian S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “Helping,” “Joining In,” and “Doing Nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behaviour*, 40, 383–396. doi: 10.1002/ab.21534

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(2), 86-93. doi: 10.1037/cp2007010

Cunha, A. (2011). *Diferenças de Género na Adesão Terapêutica na Diabetes Mellitus Tipo 2*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–433.

doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Cyberbullying: Identification, prevention, & response*. Cyberbullying Research Center. Recuperado de www.cyberbullying.us

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11. doi: 10.1080/00405841.2014.947219

Iglesias, F. (2008). Desengajamento moral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Org.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 165-176). Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 157-183.

Levenson, R. W. (1996). Biological substrates of empathy and facial modulation of emotion: Two facets of the scientific legacy of John Lanzetta. *Motivation and Emotion*, 20(3), 185-204. doi:10.1007/BF02251886

Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate.

Journal of Personality and Social Psychology, 63(2), 234-246. doi:10.1037/0022-3514.63.2.234

Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336. doi: 10.1207/s15430421tip4404_6

Lourenço, O. M. (2006). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Edições Almedina.

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea, 121.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., . . . Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455–463. doi:10.1089/cyber.2012.0040

Obermann, M. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of school violence*, 11, 239-257. doi:10.1080/15388220.2011.578276

O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. doi:10.1006/jado.1999.0238

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can*. UK: Blackwell.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Reviews in Advance*, 9, 751-80. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2002). Estratégias educativas para a prevenção da violência (Ozório, J., Trad.). Brasília: Unesco/UCB.

Pornari, C., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behaviour*, 36, 81 - 94. doi:10.1002/ab.20336

Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 10-16. doi: 10.1111/j.0264-3944.2005.00326.x

Robson, C., & Witenberg, R. T. (2013). The Influence of moral disengagement, morally based self-esteem, age, and gender on traditional bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 12(2), 211-231. doi: 10.1080/15388220.2012.762921

Salmivalli, C. (2004). Consequences of school bullying and violence. In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne, & E. Roland (Eds.), *Taking fear out of schools* (pp. 29–35). Stavanger, Norway: University of Stavanger.

Souza, S. B. (2011). Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.

Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Caetano, P. (2014). Cyberbullying: Percepções

acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. doi:10.1590/1678-7153.201427320

Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 511-530. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x

Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: Definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, 25, 73-87. doi:10.1590/S0103-56652013000100005

Willard, N. (2006). Flame Retardant. *School Library Journal*, 52(4), 55-56. doi:10.1080/14748460601043932

Anexos

Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Categoria “*Locus de comportamento*”

Tabela A1.

Locus de Comportamento

Indicadores				
Subcategoria	C1	C2	C3	Frequência
Linguagem Eufemística	“Pode ser uma brincadeira.” (MG26)	“Pode ser alguém a brincar” (MG59)	“quer brincar com o João” (MG 48)	
	“Ainda não é sério.” (MG46)	“Cenas de criança.” (MG45)	““Estão a aderir à brincadeira do Marco” (MG 54)	
	“Eu acho que com rapazes era uma coisa levada mais na boa, mais descontraído.” (MG05)	“Mesmo para uma brincadeira, acho que é um bocado exagerado” (MG 05)	“o Marco numa de brincadeira, quer brincar, quer ver como é	

<p>“Parvoíce, é mesmo brincadeira de miúdos pequenos” (MG 29)</p> <p>“porque estão a gozar com a Isabel, mas também pode ser uma brincadeira.” (MG 49)</p> <p>“Algo sério, porque gozar tem dois lados, pode ser gozar do tipo de brincar e gozar muito sério, gozam com a pessoa só porque algo é estranho.” (mg 52)</p> <p>“pode ser uma forma de brincadeira.” (MG 58)</p> <p>“Eu acho que era mais por uma brincadeira.” (MG 58)</p> <p>“não gosta destas brincadeiras. Pronto, acho que ninguém gosta destas brincadeiras” (MG 58)</p> <p>“Tava a comparar com um macaco e se gozar assim não é muito mau” (MG46)</p>	<p>“é uma brincadeira parva.” (MG 45)</p> <p>“Se for na brincadeira, é engraçado.” (MG 45)</p> <p>“Eu penso que talvez por brincadeira.” (MG 58)</p>	<p>a cena.” (MG 57)</p> <p>“queria brincar” (MG 57)</p> <p>“Isso é uma brincadeira que já está a levar ameaças” (MG 57)</p> <p>“Eu acho que o João tem um fraquinho pelo Marco, mas o Marco numa de brincadeira, quer brincar, quer ver como é a cena” (MG57)</p>	<p>22 (37.9%)</p>
--	--	---	-----------------------

Frequência por cenário	10 (45.6%)	6 (27.3%)	6 (27.3%)	
Comparação Vantajosa	“Há piores (refere-se aos comentários dos agressores)” (MG 60)		“Há quem ofenda ainda mais ele (refere- se aos observadores)” (MG60)	2 (3.5%)
Frequência por cenário	1 (50%)		1 (50%)	
Totais (cenários e categoria)	11 (45.8%)	6 (25%)	7 (29.2%)	24 (100%)

Nota. C1 – Cenário ChatApp; C2 – Cenário YouChoose; C3 – Cenário MyFace

Categoria “Agente da ação”

Tabela A2.

Agente da ação

Subcategoria	C1	C2	C3	Frequência
Deslocamento da responsabilidade			“Se os pais fossem mais severos” (MG57)	1 (1,7%)
Frequência por cenário			1 (100%)	
Difusão da responsabilidade	“(…) depois aceitávamos porque era uma brincadeira. Também, fazíamos uns aos outros, portanto.” (MG 05)			1 (1,7%)
Frequência por cenário	1 (100%)			
Totais (cenários e categoria)	1 (50%)		1 (50%)	2 (100%)

Nota. C1 – Cenário ChatApp; C2 – Cenário YouChoose; C3 – Cenário MyFace

Categoria “Resultados da ação”

Tabela A3.

Resultados da ação

Subcategoria		C1	C2	C3	Frequência
Distorção	das	“se gozar assim não é muito mau” (MG 46)	“Acho que as pessoas comentam, mas depois na realidade não se importam muito. É mais nas redes sociais. Pois, importam-se nas redes sociais, se calhar, quando chega a altura, na realidade, não se importam muito.” (MG47)		2 (3.5%)
Frequência por cenário		1 (50%)	1 (50%)		
Totais	(cenários e categoria)	1 (50%)	1 (50%)		2 (100%)

Nota. C1 – Cenário ChatApp; C2 – Cenário YouChoose; C3 – Cenário MyFace

Categoria “Destinatário da ação”

Tabela A4.

Destinatário da ação

Subcategoria	C1	C2	C3	Frequência
Atribuição de culpa	<p>“Gozam com ela na escola por ela ser muito calada”. (MG05)</p> <p>“Que a Isabel não fala é muito tímida, não tem segurança em si própria e por causa disso os colegas lhe, como é que se diz, criticam por isso”. (MG52)</p> <p>“Como ela se põe de parte eles ainda a vão por mais em baixo”. (MG55)</p> <p>“Se calhar a aparência dela” (MG49)</p> <p>“Gozam com ela por ela ser muito calada” (MG50)</p>	<p>“Suponho que ela esteja a fazer, literalmente, o que diz, a mostrar uma dança para aquecer.” (MG 04)</p> <p>“também têm de ter cuidado que quando entra na Internet, já não sai, fica sempre lá.” (MG 29)</p> <p>“Aquilo foi um bocadinho para provocar, ou qualquer coisa assim, porque meteu para aquecer.” (MG26)</p> <p>“Porque se ela põe essas essas fotos, esses vídeos, já sabe que alguém vai comentar.” (MG53)</p> <p>“Então se ela põe isso já devia estar à espera dos comentários, ainda por cima</p>	<p>“ele também não devia ter espalhado as fotografias ou fotografia nesse caso.” (MG 40)</p> <p>“porque em primeiro lugar o João não devia ter partilhado fotografias íntimas com o Marco.” (MG 40)</p> <p>“Ele se calhar pode já estar farto que o João lhe esteja sempre a chatear se calhar” (MG 49)</p> <p>“porque muitas vezes nós é que também não sabemos pôr stop.” (MG 57)</p>	30 (51,7%)

“Ela é muito calada
(mg50)”

pôr “uma nova dança para
aquecer”, sei lá, está a se expor
no Youchoose onde toda
agente tem acesso” (MG54)

“O título é um bocado... não é
bem adequado” (MG 37)

“Uma dança nova para
aquecer, deixa um bocado a
pensar” (MG 37)

“vêem ela a dançar e vêem
estes títulos nos vídeos e
querem mais do que está no
vídeo.”(MG 37)

“Acho que é uma dança mais
para que os rapazes observem
mais (...) porque acho que ela
está de calção.” (MG 44)

“gosta de se exhibir para os
outros.” (MG 44)

“deve estar ali mais despida e
tal” (MG 53)

“porque se ela põe essas fotos,
esses vídeos já sabe que
alguém vai comentar” (MG
53)

“eu não aconselhava
ninguém a enviar fotos
para pessoas que,
mesmo que conheça,
não enviar assim de
intimidade” (MG 58)

“Eu digo mesmo logo,
quando um homem
vem ter comigo e
começa a chatear-me,
à primeira falo na boa
com ele, segunda, à
terceira já vou pôr
parada, stop, porque
muitas vezes nós é que
também não sabemos
pôr stop. (...) Porque é
que há muita gente que
é violada? Por causa
disso”. (MG 57)

“Por ela estar assim acabar com as pernas em baixo” (diz que os vídeos não são normais) (MG 53)

“assim mais atrevido se calhar.” (MG 53)

“Chamar atenção, apesar de gostar de dançar, mas ao pôr este vídeo assim, gostar de chamar atenção das pessoas.” (MG 53)

“Também ela já a se expor, já devia estar à espera desses comentários.” (MG 54)

“Acho que isso, talvez pela forma como ela... não sei se foi tão sensual” (MG 58)

“Um bocado provocador.” (MG 59)

“é ela a fazer vídeos um bocado abusados” (MG 59)

Frequência
por cenário

6 (20%)

18 (60%)

6 (20%)

Totais (cenários e categoria)	6 (20%)	18 (60%)	6 (20%)
-------------------------------------	---------	----------	---------

Nota. C1 – Cenário ChatApp; C2 – Cenário YouChoose; C3 – Cenário MyFace